



UniCEUB – Centro Universitário de Brasília
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde –
FACES
Curso: Psicologia

O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e no contexto
escolar

Dayana Santos Barros

Brasília

Novembro, 2010

Dayana Santos Barros

O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e no contexto
escolar

Monografia realizada como requisito para
conclusão do curso de Psicologia do Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB, sob
orientação da Professora Elizabeth Tunes.

Brasília, novembro de 2010.

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Prof. Orientadora Elizabeth Tunes

Prof. Zóia Ribeiro Prestes

Prof. Marília de Queiroz D. Jacome

A menção final obtida foi

____SS____

Brasília, novembro de 2010.

Sumário

Resumo	5
Introdução	6
A Brincadeira Infantil	9
1. <u>A história da infância</u>	9
2. <u>A atividade de brincar</u>	12
3. <u>A atividade de brincar e seu papel no desenvolvimento infantil</u>	17
A Atividade Escolar	20
O Papel da Brincadeira na Educação Infantil	29
Considerações Finais	34
Referências Bibliográficas	36

Resumo

As crianças preenchem uma grande parte do seu tempo com brincadeiras. Esse é um fato que pode ser percebido independentemente da época ou da cultura na qual elas estão inseridas. A importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil já foi muito discutida e o entendimento de que há desenvolvimento durante a brincadeira é consenso entre vários teóricos (Vigotski, 2008; Wajskop, 1995). Segundo Tunes e Tunes (2001), a brincadeira faz parte do mundo infantil principalmente pelo fato de que os mamíferos em geral são essencialmente seres sociais e não nascem com capacidade para sobreviver sem auxílio. Assim, o filhote deve desenvolver ao longo da sua infância uma série de habilidades e capacidades para que possa chegar à vida adulta e para que possa sobreviver. Segundo Wajskop (1995), a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas para o desenvolvimento da criança, mas a criança não brinca pela necessidade de desenvolvimento, esse não é o real motivo que provoca essa atividade. De acordo com Vigotski (2008), a brincadeira de faz-de-conta surge na vida da criança por volta dos três anos de idade, quando uma série de desejos e necessidades irrealizáveis surge, devido a sua vontade de participar do mundo adulto, do qual foi retirada quando, historicamente, passou a ser percebida como um ser que necessita de atenção especial e de proteção. O objetivo deste estudo foi analisar que papel a brincadeira ocupa no desenvolvimento infantil, analisando qual a motivação da criança para o ato de brincar. Buscou-se analisar também o papel da educação na vida infantil, fazendo uma crítica ao atual modelo educacional e à utilização da brincadeira no contexto escolar como forma de atrair os alunos para a sala de aula.

PALAVRAS CHAVES – Brincadeira – Desenvolvimento – Contexto escolar.

Há muito tempo a brincadeira é vista como parte importante da vida da criança por ser uma atividade que está presente em vários momentos da sua vida. Ela é também um marco de idade, pois em cada fase a criança irá brincar e aprender algo novo de uma forma diferente e, a partir do momento que passa para outro estágio etário, os motivos e impulsos para o ato de brincar também são modificados (Vigotski, 2008). Entretanto, nem sempre a infância foi reconhecida como uma fase específica do desenvolvimento humano. A concepção de infância como temos hoje, como uma fase merecedora de proteção e que tem como atividade principal um tipo de brincadeira específico para essa idade, surge em meados do século XV. Antes disso, a criança até os sete anos de idade não era reconhecida pela sociedade como um ser com particularidades e, quando passava dessa faixa etária, participava de todas as atividades do mundo adulto, não tendo atividades específicas. (Ariès, 1981)

A partir do momento em que a infância passou a ser reconhecida e ganhou brincadeiras específicas, a brincadeira começou a ser analisada e percebida como uma parte importante do processo de desenvolvimento da criança. É brincando que ela descarrega suas energia, interage com outras crianças e com o mundo, constrói o significado de si própria, dos outros e do mundo em que vive, enfim, é brincando que a criança aprende, é brincando que ela irá compreender as regras, a cultura e os diversos significados do mundo no qual está inserida. De acordo com Friedmann (2002, p. 14) “O jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando.”

Ao longo da história, a brincadeira também passou a ser pensada dentro do contexto escolar como um método auxiliar para melhorar o aprendizado infantil. Kishimoto (2003) afirma que o interesse em juntar brincadeira e educação nasceu no Renascimento, quando o jogo deixa de ser objeto de reprovação e passa a ser visto

como tendência natural do ser humano. A partir daí, surge o conceito de jogo educativo que não foi muito aceito na época, pois a concepção que predominava era a de que o jogo e a brincadeira estavam associados à recreação e que, dessa forma, não poderiam estar ligados ao estudo ou ao trabalho.

Isso leva a pensar no papel que a escola deve desempenhar na vida da criança e qual deve ser o seu significado nessa fase do desenvolvimento, pois o uso de atividades auxiliares, como a brincadeira, para motivar o aprendizado apenas alteram o sentido real dessa atividade auxiliar e mascara a forma de ensino que é baseada apenas na transmissão do conhecimento. Dessa forma, a inserção da brincadeira no contexto escolar apenas torna essa transmissão de conhecimento mais fácil para o professor, não desenvolvendo nos alunos o senso crítico necessário para que se tornem cidadãos, pois o real sentido da aprendizagem, segundo Tunes e Bartholo (2009), implica o esforço ativo do próprio aluno no sentido de buscar conhecimento e analisá-lo conforme suas próprias concepções, não apenas absorver o que lhe é passado. De acordo com Montaigne, a educação deve visar à formação do julgamento pessoal, propiciando o “saber melhor”, não o “saber mais” (Tunes e Bartholo, 2009). Nessa visão, o aprendizado deve ser motivador por si só, não necessitando de mediadores para despertar o interesse da criança.

O fato de que a brincadeira possibilitar o desenvolvimento de várias habilidades e capacidades é inquestionável, mas uma questão a ser respondida é: a brincadeira pode ser um meio para atingir determinados objetivos, como o sucesso no aprendizado escolar, ou ela tem um fim em si mesma? Vigotski (2008) afirma que a brincadeira tem um fim em si mesma quando fala que a criança brinca para satisfazer os desejos e necessidades irrealizáveis que surgem na idade pré-escolar. Assim, o desenvolvimento

de capacidades é apenas uma consequência positiva que o ato de brincar proporciona à criança, não sendo a finalidade dessa atividade.

O principal objetivo deste trabalho é analisar a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, os métodos de ensino utilizados pelo atual modelo escolar e criticar o papel desempenhado pela brincadeira quando empregada no contexto escolar.

O primeiro capítulo faz um breve histórico do surgimento da infância, do que é a atividade de brincar e em que ela contribui para o desenvolvimento infantil. Será enfocada a relação que a criança tem com a brincadeira e quais são os principais campos do desenvolvimento infantil transformados pela atividade de brincar.

No segundo capítulo, o foco é a atividade escolar. Será examinada a importância que a educação infantil tem na legislação brasileira e quais são os fatores relacionados ao aprendizado, como a cultura e o momento histórico, que estão intimamente ligados ao que é ensinado nas escolas.

O terceiro capítulo se destina a compreender a importância da atividade de brincar para o desenvolvimento infantil e a analisar a necessidade do uso da brincadeira no contexto escolar como forma de motivar o aluno para o aprendizado.

A Brincadeira Infantil

1. A história da infância

A concepção de infância que é conhecida atualmente, segundo a qual a criança possui uma série de peculiaridades que a distinguem do adulto e do jovem, não existia na sociedade medieval. Segundo Boto (2002), a criança era vista inicialmente como um ser incompleto, um adulto em miniatura que, pouco a pouco, foi sendo reconhecido em especificidades próprias e passou a ser amado, mimado e considerado no ambiente familiar e na sociedade.

De acordo com Postman (1999), alguns indícios que nos permitem ter uma noção de como a infância era concebida e como esse conceito foi sofrendo alterações até chegar aos dias de hoje datam da época da Grécia e Roma antiga.

Os gregos não enxergavam a infância como uma categoria que merecesse algum tipo de tratamento especial. As crianças eram praticamente ignoradas até que atingissem uma idade na qual os adultos tinham certeza de que poderiam se apegar a elas e de que elas poderiam definitivamente entrar em seu mundo. Essa ideia é embasada, principalmente, nas taxas de infanticídio e de morte prematura que eram bastante significativas na época. A ideia mais importante que surgiu nessa época foi a concepção de escola que, em seu início, não era estruturada nem exclusiva para uma certa idade. Constituíam-se num espaço de aprendizagem para toda a população, de jovens a velhos.

Os romanos deram seguimento à ideia de educação iniciada com os gregos e ampliaram a concepção de infância, estabelecendo uma conexão entre a criança em desenvolvimento e a noção de “vergonha”. Esta se referia ao início da percepção de uma certa inocência nessa fase, na qual a criança deveria ser protegida de alguns

segredos dos adultos, principalmente os referentes a questões sexuais. Essa proteção surgiu com o objetivo de proteger a pureza infantil das maldades da vida adulta.

Essa primeira ideia de infância desapareceu radicalmente com a chamada “Idade das Trevas”. Segundo Postman (1999), nesse período, quatro aspectos que foram especialmente importantes para história da infância desapareceram nesse período. O primeiro fator se refere à capacidade de ler e de escrever, que se tornou um privilégio de certas camadas da população; o segundo foi a educação, como consequência do desaparecimento da capacidade de leitura e de escrita; o terceiro foi a vergonha, que fez com que a criança voltasse a fazer parte do mundo dos adultos sem nenhuma restrição; e o último fator foi a própria infância, que desaparece junto com os três fatores citados anteriormente, os quais foram essenciais para o seu surgimento. Assim, a concepção de infância só voltaria a aparecer mais tarde, na Idade Média, a partir do século XV.

De acordo com Ariès (1981), na Idade Média, a infância era reduzida ao seu período mais delicado, no qual o bebê ainda não tinha capacidade de se satisfazer por si só e era completamente dependente de uma figura adulta que garantiria algumas condições mínimas para sua sobrevivência. Assim que adquiria uma mínima capacidade física de se cuidar, era transformado em um homem jovem e misturado aos adultos para partilhar de toda a sua atividade social, como jogos, brincadeiras e profissões.

Não existia nenhum tipo de tratamento especial com relação à criança, já que sua sobrevivência era incerta nos primeiros anos de vida. Com o decréscimo das taxas de mortalidade infantil, a estima dos adultos para com as crianças se tornou mais evidente e alguns sentimentos significativos com relação a elas foram surgindo.

A paparicação, o primeiro sentimento com relação à infância, surgiu no próprio meio familiar, no qual foi percebida a ingenuidade e a delicadeza das crianças. A partir daí, elas se tornaram encantadoras e os adultos, principalmente as amas e as mães, se

apegaram cada vez mais a elas. As crianças transformaram-se em um objeto, que se apresentava como mais uma forma de divertimento para os adultos.

O segundo sentimento de infância surgiu com os Eclesiásticos, ou seja, fora do ambiente familiar. Estes, preocupados com o seguimento dos costumes, tomaram consciência da inocência e fraqueza das crianças e da necessidade de sua preservação e de disciplina.

O surgimento desses dois sentimentos e a mudança da noção que a sociedade tinha de infância contribuíram para que a criança adquirisse um lugar especial na família. Ariès (1981, p. 105) resume essa transformação em um trecho de seu livro: “Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família”.

A partir do reconhecimento da infância pela sociedade, a criança foi sendo inserida no ambiente escolar que, ao longo dos anos, se tornou cada vez mais aprimorado e mais ciente das particularidades dessa fase e da importância da educação para a garantia de um futuro mais promissor.

As idéias de Rousseau definem bem o grande marco que foi a escola para o surgimento da infância. Rousseau afirma que a leitura é o marco do fim da fase infantil, visto que possibilitava a entrada da criança no mundo letrado dos adultos, devido ao acesso que lhe era conferido a segredos culturais e a uma série de outros conhecimentos que permitem a compreensão entre adulto e criança, um diálogo (Postman, 1999).

Segundo Ariès (1981), a volta da preocupação com a educação e o surgimento de idéias como a paparicação, a vergonha, as melhorias nas condições de saúde da população, dentre outros, foram fatores importantes que contribuíram para que a preocupação com os ensinamentos que eram transmitidos às crianças se tornasse cada

vez maior. Assim, a família e a escola, juntas, separaram a criança da sociedade dos adultos.

Foi a partir da construção desses conceitos e do seu aperfeiçoamento que as concepções de brincadeira infantil foram sendo construídas até que chegassem as ideias que temos hoje. A brincadeira é vista e aceita atualmente como uma atividade que faz parte da infância de forma inata, sendo inerente à natureza da criança e independente de quaisquer fatores ambientais, culturais ou sociais. Contudo, a partir da análise de alguns elementos históricos, podemos perceber que nem sempre o brincar infantil existiu. Houve uma época em que a criança a partir dos 7 anos de idade participava dos mesmos ambientes e brincadeiras dos adultos sem nenhuma distinção e, antes disso, até os 7 anos, não era nem mesmo reconhecida como parte do ambiente familiar e da sociedade. Diversos teóricos mostram que a brincadeira só passou a existir com as concepções românticas do homem a respeito da infância e da diferenciação entre a criança e o adulto (Wajskop, 1995). A partir daí, a atividade de brincar foi sendo socialmente construída ao longo da história e adquiriu uma série de características influenciadas pela cultura na qual a criança está inserida e pelo seu estágio de desenvolvimento etário.

2. A atividade de brincar

Na fase inicial da infância, a criança começa a desenvolver as capacidades de imaginação e de criação, que são essenciais para o seu desenvolvimento. No comportamento humano podem ser identificadas dois tipos de atividade que auxiliam no desenvolvimento da criação e da imaginação: a atividade reprodutiva ou reconstitutiva e a atividade criadora ou combinatória. A atividade reprodutiva está ligada à memória, às

experiências vivenciadas e consiste na reprodução de condutas anteriormente elaboradas ou criadas. É a mera repetição daquilo que já existia, não cria nada de novo. Já a atividade criadora tem como resultado a criação de novas imagens ou ações. Contudo, apesar de esta resultar em novos elementos, todos eles surgem a partir da combinação e da reelaboração de elementos de experiências anteriores, isto é, a capacidade de combinar os elementos das experiências já vivenciadas de novas maneiras é a base do processo criativo (Vigotski, 2009).

Vigotski (2009) dá significativa ênfase na relação entre as funções mentais superiores e as práticas sociais. Segundo ele, o desenvolvimento infantil está intimamente relacionado com a apropriação da cultura devido à participação da criança nas atividades sociais. Assim, a imaginação infantil está ligada ao ambiente social em que a criança está inserida e sua atividade criativa é afetada por esse ambiente, sendo historicamente elaborada. Ao mesmo tempo que a criança se desenvolve e internaliza a cultura, a sociedade também é modificada e, por sua vez, dá novas composições ao curso do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, podemos entender a brincadeira da criança não apenas como uma simples reprodução das experiências vividas, mas sim como um processo complexo que depende do meio social e do momento histórico no qual a criança está inserida e que envolve tanto a repetição quanto a reelaboração criativa dos elementos integrantes das experiências vivenciadas pela criança.

Segundo Vigotski (2008), o brincar é frequentemente visto como uma atividade inata que a criança realiza apenas pela satisfação e prazer que lhe propicia, igualando-o, por exemplo, à satisfação funcional que o bebê sente quando chupa chupeta. Todavia, essa idéia deve ser desconstruída, levando-se em consideração que existem várias atividades que proporcionam maior prazer do que a brincadeira e outras que só geram

prazer e satisfação se resultarem em algo positivo, como os jogos em que uma parte ganha e a outra perde. Os motivos e impulsos para o brincar passam por um processo bastante complexo que se inicia na idade pré-escolar.

Na idade pré-escolar, a criança experimenta uma série de desejos que não podem ser realizados imediatamente e o adiamento da realização desses desejos não é compreendido nem permitido nessa fase, contrapondo-se à vontade de conservação da tendência da primeira infância que é de satisfação imediata. Assim, na esfera afetiva, a brincadeira surge como uma forma de realização ilusória e imaginária desses desejos irrealizáveis.

A atribuição desse novo significado à brincadeira permite que ela seja vista como um processo afetivo, e não apenas cognitivo; mostra que ela não pode ser precisamente prevista e a relaciona a uma série de mudanças que ocorrem no desenvolvimento infantil decorrentes da faixa etária da criança, ou seja, a brincadeira depende do contexto histórico, da faixa etária e das vivências da infância. por isso, ocorre de forma diferente em cada criança.

Uma forma de brincadeira em particular que aparece no final da idade pré-escolar e se desenvolve na idade escolar já foi amplamente destacada em estudos. São os jogos com regras. Esses jogos são caracterizados pelo uso de regras, como por exemplo, no xadrez, a regra está em primeiro plano enquanto a situação imaginária encontra-se em segundo plano. A partir desse tipo de brincadeira, podemos analisar a brincadeira da criança em idade pré-escolar. Nessa fase, a principal característica das brincadeiras é a presença da situação imaginária, como forma de satisfação de suas necessidades, mas se observarmos cuidadosamente, veremos que, em segundo plano, essa brincadeira também possui regras de comportamento. Não são regras que são estabelecidas no momento da brincadeira, mas que estão implícitas e que aparecem por

serem as mesmas regras que a situação real possui. Assim, “a situação imaginária em si já contem regras de comportamento” (Vigotski, 2008, pag. 27).

Uma diferença substancial da brincadeira em relação à realidade, assim como descreve Sully, é que a criança, ao começar a brincar, tenta ser a irmã. Na vida real, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã porque ela é, realmente sua irmã, a não ser, provavelmente, nos momentos em que sua mãe indica-lhe ou ordena-lhe essa ação, por exemplo, dizendo-lhe: “Dê a ela”. Mas, durante a brincadeira de irmãs, cada uma delas, o tempo todo, ininterruptamente, demonstra a sua relação de irmã; o fato de as duas terem iniciado a brincadeira de irmãs propicia-lhes a oportunidade de admirarem as regras de comportamento. (Eu tenho de ser irmã da outra irmã, no decorrer de toda a situação da brincadeira) (Vigotski, 2008, p. 27).

Nessa situação, podemos perceber que, mesmo em uma brincadeira que representa uma situação real, a regra está presente. Na vida real, as regras que regem os comportamentos das irmãs não são conscientes, elas agem como irmãs porque o são e nem sempre concordam com algumas condições impostas pelo fato de serem irmãs. Já na brincadeira, os comportamentos que são característicos de irmãs se tornam regras porque elas sabem como duas irmãs devem se comportar. As regras desse tipo de brincadeira não necessitam de uma explicação e detalhamento prévios, pois já estão internalizadas. Assim, a criança se comporta como manda a situação real e, mesmo sendo uma situação real, há a presença da imaginação na medida em que as duas se imaginam como sendo duas irmãs na brincadeira.

Toda brincadeira com situação imaginária é regida por regras e todo jogo de regras é composto por uma situação imaginária. Nas duas situações, a brincadeira infantil, por conter uma situação imaginária criada a partir de elementos de experiências vivenciadas pela criança, contém regras, que estão relacionadas à situação real.

Piaget (1994) reconhece na criança dois comportamentos morais que são fontes distintas para o desenvolvimento das regras presentes no comportamento infantil: a moral da autoridade e a moral do respeito. Seu estudo engloba desde os momentos em que a moral é simplesmente obedecida até quando ela é finalmente compreendida e internalizada. O desenvolvimento da moral perpassa por quatro estágios que se iniciam com a moral de autoridade e finalizam na moral do respeito. A primeira é baseada no respeito – um misto de afeição e temor – e na valoração da criança daqueles que ela julga superiores a si. Essa é a moral da obediência que é praticamente dependente da vontade dos pais, a criança não julga se está certo para ela, apenas obedece. A segunda se integra ao sistema de valores, levando em consideração ao mesmo tempo o eu e o outro e os interesses em comum. Assim, "a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida" (Piaget, 1994, p. 56).

Assim, a brincadeira infantil não é inerente à natureza da criança, ela surge como uma forma de participar do mundo adulto e sua forma está intimamente ligada às mudanças que ocorrem nos motivos e nos impulsos que a criança tem para brincar nas passagens de um estágio etário para outro e, além de se diferenciar em cada fase do desenvolvimento infantil, se diferencia também conforme o contexto sócio-histórico no qual a criança está inserida. Essas peculiaridades fazem com que a brincadeira tome formas específicas e que se relacione com a realidade de formas diferenciadas.

3. A atividade de brincar e seu papel no desenvolvimento infantil

O brincar pode ser visto como uma das maneiras que as crianças têm de interpretar e significar o mundo, a cultura e as relações; é uma forma de experimentar e testar o mundo adulto (Wajskop, 1995). É uma forma de atividade social infantil na qual a criança experimenta situações novas de diversas maneiras e, a partir disso, assimila a realidade na qual está inserida. Na brincadeira, a criança absorve o discurso externo que lhe é passado e o internaliza, construindo, a partir desse, o seu próprio pensamento (Dallabona e Mendes, 2004). Assim, a brincadeira se constitui como uma importante ferramenta que auxilia no desenvolvimento de uma série de capacidades, como, por exemplo, a linguagem e o afeto.

A criança pequena, que ainda não tem a linguagem bem desenvolvida, utiliza a brincadeira como uma das formas de transmissão de seus pensamentos e sentimentos (Friedmann, 2002). Dessa forma, a brincadeira auxilia no desenvolvimento da linguagem na medida em que permite o contato com diversos objetos, ambientes e pessoas e, com isso, desenvolve o vocabulário e exercita a pronúncia das palavras. Com base nesse contato com o mundo, a compreensão e a assimilação de representações simbólicas também se torna mais fácil.

A construção da afetividade infantil envolve os relacionamentos interpessoais. Na brincadeira, a criança tem contato com outras crianças e adultos e experimenta diversas situações positivas, quando, por exemplo, ganha um jogo ou entra em acordo com os colegas, e negativas, quando perde um jogo ou não alcança um objetivo. Todas essas situações fazem com que ela construa relações interpessoais expressando melhor sentimentos de afeto e cooperação e a relação consigo mesma, aprendendo a controlar seus sentimentos, principalmente os negativos, como o medo, a insegurança e a resistência. A brincadeira permite a interação da criança com seus pares de forma

autônoma e cooperativa, permitindo-lhe compreender e agir na realidade de forma ativa e construtiva. (Wajskop, 1995).

A exploração do próprio corpo e do espaço são características marcantes das brincadeiras infantis. Os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas auxiliam no desenvolvimento da percepção, das habilidades motoras e da força (Cordazzo e Vieira, 2007). Para Piaget, esse desenvolvimento físico-sensório-motor é também extremamente importante para a assimilação de conceitos espaciais e para a construção do pensamento representativo (Friedmann, 1996).

A construção da moral da criança está intimamente ligada às suas interações sociais (Piaget, 1994). E, apesar de esse ser um processo interno, que depende de como a criança interpreta as situações que lhe são apresentadas, é também extremamente influenciado pelas circunstâncias externas. Contudo, para Piaget (1994), algumas características são melhor desenvolvidas se trabalhadas em grupo. É o caso da cooperação e da confiança, que dependem de contato social para que se desenvolvam (Friedmann, 1996).

Uma outra contribuição para o desenvolvimento infantil é o fato de que a atividade de brincar permite à criança desenvolver a capacidade de agir independentemente daquilo que vê, utilizando-se apenas do significado da situação ou do objeto, isto é, permite o desenvolvimento do pensamento abstrato. Segundo Vigotski (1998, p. 126) “é na brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. A brincadeira serve como um momento de transição entre a primeira infância, na qual a separação entre o campo semântico e o visual ainda não é possível, e a idade escolar, na qual a brincadeira se

desloca para os processos internos e deixa de estar ligada exclusivamente ao ambiente, ao que a criança pode ver (Vigotsky, 2008).

O controle da necessidade de satisfação dos impulsos imediatos – o autocontrole – também é um importante fator que é fortalecido em algumas brincadeiras (Vigotski, 2008). A criança é completamente livre ao brincar, mas essa liberdade é relativa, pois seu comportamento é submetido a uma série de regras estabelecidas por ela mesma, devido à sua percepção da realidade, e que devem ser seguidas (Wajskop, 1995). Essas regras estabelecem limites entre a realidade e os desejos infantis e controlam o imediatismo na medida em que a criança percebe que poderá ganhar bem mais se seguir à risca todas as condições estabelecidas na brincadeira.

É indiscutível que brincar é sinônimo de aprender (Dallabona e Mendes, 2004). Com o auxílio da brincadeira, a criança desenvolve o pensamento, a linguagem, a criatividade, o autocontrole, estabelece contatos sociais e internaliza uma série de questões morais e culturais que permitem a compreensão do meio em que está inserida. Segundo Tunes (2001), a brincadeira é uma importante ferramenta de sobrevivência já que auxilia no desenvolvimento de capacidades que são decisivas para a sobrevivência da criança quando essa atingir a fase adulta.

A Atividade Escolar

Para Carmo (2009), a escola tem o papel de formar cidadãos, dando aos alunos os ensinamentos que eles necessitam para a vida em sociedade e para a sua capacitação profissional. Esse também é o entendimento dado pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece em seu Art. 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

O processo de ensino está intimamente ligado ao de aprendizado, mas os dois são diferentes e são influenciados por aspectos distintos. O processo de ensinar é influenciado por três fatores: o próprio aluno, pois depende de seu interesse, dos conhecimentos que já possui, do meio em que vive, entre outros; o conteúdo a ser ensinado, pois sua dificuldade e sua estrutura tornam-no mais fácil ou mais difícil de ser absorvido; e o professor, que deve ficar atento às suas instruções e ao feedback que dá aos alunos, pois esses podem dificultar o processo se não forem bem planejados (Bordenave, 1993).

O processo de aprendizagem pode ser motivado internamente, através da curiosidade, ou externamente, com o auxílio de um professor ou de outros meios externos. A primeira forma de motivação envolve o interesse que a criança tem pelo assunto e a segunda diz respeito à atuação do professor no sentido de incentivar e despertar no aluno o interesse para um certo conhecimento. Entretanto, independentemente da motivação, o “aprender é uma atividade que acontece no aluno e que é realizada pelo aluno.” (Bordenave, 1993). Assim, ninguém consegue obrigar alguém a aprender. Se o aluno não aprende e não tem interesse em aprender, o esforço

do professor em ensiná-lo será em vão. Bordenave (1993) aponta que diversas teorias sobre a aprendizagem dão uma grande importância às diferenças individuais, mostrando-as como sendo um dos fatores que influenciam o quanto o aluno irá absorver e realmente aprender.

O incentivo do professor deve ser bem planejado para que direcione a motivação da criança à aquisição de conhecimentos que estejam em sintonia com a demanda da criança. Evita-se, assim, que uma maior porcentagem do que foi ensinado seja em vão, pois assuntos que estão de acordo com a idade, com o nível cultural e com o nível de desenvolvimento da criança têm maior chance de serem absorvidos por ela.

Críticas ao atual modelo escolar, como as feitas por Illich (1985), fazem menção a essa diferença entre aprendizagem e ensino. O modelo escolar que temos é caracterizado por anos de permanência em instituições de ensino e a lógica desse processo reside na crença de que quanto mais tempo se passa na escola, melhores são os resultados e melhor é o aprendizado. Dessa forma, o aluno é levado a confundir o que é processo de aprendizagem, de aquisição de conhecimentos, que inclui tanto conhecimentos técnicos quanto de habilidades, com o processo de escolarização. Nesse modelo, os conhecimentos são transmitidos, na maioria das vezes, em um processo de dominação, no qual a escola, instituição detentora do conhecimento, transmite os ensinamentos aos alunos de forma rígida, não sendo passível de críticas e reformulações. A sociedade acredita que freqüentar a escola é algo moralmente necessário e que a aprendizagem ficará defasada se o aluno não completar todas as fases da escolarização, mas se esquece de que as oportunidades dadas ao aluno fora da escola, como o incentivo a ler livros e fazer viagens, por exemplo, também são formas de aprendizado que tornam o ambiente no qual o aluno está inserido em um lugar propício ao seu desenvolvimento e podem aumentar o seu interesse em aprender.

Conceber a passagem pela escola como algo obrigatório que deve ser garantido pelo Estado é inviável na prática, principalmente do ponto de vista econômico. Manter toda a população do País na escola para que complete todo o ciclo escolar tem um custo muito alto para o Estado, custo esse com que ele não tem condições de arcar. A falta de capacidade de o Estado custear a escolarização de toda a população gera uma polarização e hierarquização da sociedade. A diferença econômica que é gerada entre uma parte da população que tem recursos para investir na educação de suas crianças e adolescentes e outra parte que depende da educação que é oferecida pelo Estado faz com que as classes que têm condição econômica mais favorável consigam completar o ciclo escolar, estando, assim, mais aptas intelectualmente para atuar em suas respectivas áreas. Já as classes com menor potencial econômico não completam o ciclo escolar e não são vistas como capazes de qualquer atuação em um nível hierárquico maior, pois, como foi dito anteriormente, a educação é moralmente obrigatória e é vista como a única fonte de aquisição de conhecimento especializado.

Como a escola ganha esse status de instituição especializada em educação, o professor também participa desse processo e se torna a pessoa que possui os maiores conhecimentos sobre determinada área e a mais capacitada a repassar esses conhecimentos. Entretanto, como a escola não é a única fonte de aprendizado, o professor, em sua tarefa de ensinar, deve ser visto como um desafiador e não como um ente superior que detém todo o conhecimento. A capacidade do aluno também deve ser levada em consideração e o professor deve atuar oferecendo condições para que o aluno possa aprender a partir do seu próprio esforço. Dessa forma, o ensinar e o aprender tomarão suas verdadeiras formas, sendo o papel do professor o de mestre emancipador, desafiando o aluno a usar sua própria inteligência, e o aluno passa a ser considerado capaz de buscar seu aprendizado.

Ampliando-se o conceito de aprendizado e considerando-se o aluno como um ser capaz de aprender a partir do seu próprio esforço, pode-se pensar que a educação adquirida fora de casa é igualmente ou até mesmo mais importante do que a educação adquirida na escola, principalmente em um país como o Brasil, no qual a grande maioria dos alunos passa apenas quatro ou cinco horas do seu dia na escola e o restante é preenchido com outras atividades que proporcionam outras formas de aprendizado. A igualdade de oportunidades na educação é uma meta desejável, mas a obrigatoriedade de frequência à escola não deve ser vista como a principal forma de garanti-la.

A definição de educação infantil consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em seu Art. 29º:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Dessa forma, o Estado reconhece a importância dessa fase inicial para o desenvolvimento das capacidades físicas, afetivas, cognitivas, éticas, etc. É nela que a criança criará as bases para o seu desenvolvimento futuro. Já em seu Art. 30º o Estado reconhece o seu dever de promovê-la:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069, de 13 de julho de 1990), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, também reconhece a

importância da educação infantil e dispõe sobre o direito das crianças à educação, principalmente em seus Arts. 53º e 54º:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Dessa forma, o ECA reafirma a importância do acesso à educação como requisito para o pleno desenvolvimento da pessoa, colocando-a como um direito que deve ser garantido pelo Estado de forma que todas as crianças tenham acesso ao ensino e que esse seja de qualidade. Como a educação é considerada um direito de todas as crianças, o ECA também prevê ações de responsabilidade para qualquer um que impedir que a criança tenha acesso à educação de qualidade.

Vários autores estão de acordo com a ideia de que os conceitos transmitidos às crianças são dependentes do momento histórico no qual eles são criados e repassados. A cada momento, novos conceitos e ideias surgem e os existentes são modificados; em cada época, os indivíduos têm uma determinada visão de mundo e possuem um conjunto de conhecimentos e valores que serão repassados aos jovens na escola. Esses conceitos estão sempre sendo revistos devido à sua forte ligação com a cultura do local onde eles são concebidos.

Dessa forma, o ensino, apesar de ser padronizado e de ser construído a partir de um processo sócio-histórico que está intimamente ligado à cultura, é o meio que o professor tem para incentivar os alunos a criarem, a utilizarem suas capacidades para construir seu conhecimento a partir das informações que lhe são transmitidas. A educação não deve ser entendida como sendo apenas um processo de transmissão de conhecimentos, no qual a educação se dá de alguém para alguém, pois, segundo Rancière (2004, p.23) “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (Tunes e Bartholo, 2009). Todos

os conhecimentos transmitidos ao aluno devem ser incorporados por este a fim de ajudar na formação da sua própria concepção de cultura e de sociedade.

Educar envolve também a socialização do indivíduo, pois as relações que são formadas entre alunos, professores e funcionários são próprias do convívio escolar e fazem da escola um espaço de constante construção social.

A socialização é bastante importante também, se considerarmos o aumento do número de crianças filhas únicas, juntamente com o aumento do perigo nas cidades, e o fato de estarmos vivendo em uma sociedade cada vez mais individualizada faz com que a creche ou escola se torne muitas vezes o principal meio de contato social para a criança. Segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a taxa de fecundidade brasileira é de menos de dois filhos por mulher, que confirma que o número de casais com filhos únicos está cada vez maior. Nesses casos, a escola ganha grande importância no papel de facilitar a socialização. Os professores devem estar atentos para que o ambiente escolar propicie envolvimento e o desenvolvimento de idéias de coletividade e de companheirismo.

A escola tem em sua estrutura duas dimensões: uma institucional, composta por um conjunto de regras e normas que visam à unificação e à delimitação das ações de seus sujeitos, e outra cotidiana, que é composta pelas complexas redes de relações sociais entre os sujeitos envolvidos. Assim, compreender a escola como um espaço social implica visualizá-la também em seu cotidiano, nas relações que são construídas nesse ambiente, não percebê-la somente como um espaço composto por regras e destinado à aquisição de conhecimento. Ela deve ser vista como um espaço no qual os sujeitos são agentes ativos diante de sua estrutura e têm entre si relações que estão continuamente em construção (Dayrell, 2001):

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico. (Dayrell, p. 142, 2001)

Uma questão interessante que é pontuada tanto no Art 29º quanto no Art. 2º da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 é que a educação infantil será garantida pelo Estado “complementando a ação da família e da comunidade”. Isso mostra que a garantia de um desenvolvimento saudável é dever tanto da escola quanto da família, isto é, quando se faz uma análise dos problemas da criança na escola, esta não pode ser fragmentada, responsabilizando apenas uma instituição pelo fracasso escolar, pois cada uma oferece conhecimentos diferentes e necessários que se complementam para a formação do futuro cidadão.

O Art. 1º da Lei 9.394/96 também fala sobre como a educação é influenciada por vários fatores, não sendo apenas formada pela educação formal que é adquirida na escola: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”.

Podemos ver que muitas vezes a escola adquire um papel muito importante na educação dos filhos e muitas pessoas colocam unicamente na escola a responsabilidade de educar. Contudo, conforme vários autores e a própria legislação brasileira, a escola não possui a capacidade de educar as crianças sozinha. Considerando-se a educação como dar condições para que a criança absorva conteúdos e, a partir deles, construa sua visão do que lhe é ensinado, a escola apenas complementa a educação que a criança já

vem recebendo desde o seu nascimento de seus pais, da comunidade e de todas as suas formas de contato com o mundo. O aluno deve ser sempre incentivado a buscar conhecimento e a construir a partir dele, e é nesses espaços, fora da escola, que a criança começa a receber a educação básica para que possa dar início ao seu ciclo escolar formal e para que possa conviver bem em sociedade. Sendo assim, a responsabilidade de educar não deve repousar somente sobre a escola ou sobre a família, pois todos que têm contato com a criança são responsáveis por sua educação, que não é apenas definida pelos conhecimentos formais, mas engloba também todos os valores e crenças que a criança irá incorporar para que se torne uma pessoa completa e saudável.

Segundo Friedmann (1996, p. 54), “A escola é um elemento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem”. Dessa forma, os ensinamentos dados às crianças tanto pela escola formal quanto pela escola da vida contribuem tanto para a sua formação como pessoas quanto como cidadãos e o papel do professor como emancipador é extremamente importante nesse processo.

O Papel da Brincadeira na Educação Infantil

As contribuições que a brincadeira pode trazer para o desenvolvimento infantil já são bem conhecidas. Quando se pensa em criança, nos seus cuidados e na sua educação, sempre faz-se uma referência ao brincar. Normalmente a brincadeira é vista como uma atividade inata da criança, que lhe proporciona prazer e que pode auxiliar no seu desenvolvimento, mas nem todas essas idéias são verdadeiras como foi discutido em capítulos anteriores.

Segundo Tunes e Tunes (2001), as brincadeiras infantis podem ser vistas apenas em mamíferos, por três motivos: eles não nascem com o sistema sensório-motor completamente desenvolvido, são animais essencialmente sociais e são os únicos que apresentam infância propriamente dita. Dessa forma, “o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades” (Tunes e Tunes, 2001, p. 80), pois “as brincadeiras realizadas pelos jovens mamíferos propiciam o desenvolvimento de competências que se ligam, de algum modo, a outras que tornarão o adulto capaz de sobreviver” (Tunes, 2001, p.03).

Essa concepção de que a brincadeira é uma atividade característica da infância resultou na inserção da brincadeira na escola, para tentar se utilizar dela para tornar o ensino mais atrativo, melhorando seu desempenho na escola. Entretanto, quando a atividade de brincar foi pensada dentro da escola, um dos problemas detectados foi a idéia de que o estudo, o trabalho e a seriedade não podem ser misturados com brincadeira, ou seja, ou se estuda ou se brinca. Segundo essa visão, a brincadeira é tida apenas como uma atividade recreativa, que não tem capacidade de acrescentar nada para o desenvolvimento da criança.

A partir do aprimoramento desse pensamento, de que a brincadeira pode ser uma ferramenta para auxiliar no processo de aprendizagem, surgem as brincadeiras dirigidas. Segundo Kishimoto (2003, p. 36), “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. Essas atividades são orientadas por um adulto e tem por objetivo direcionar a atenção da criança para uma atividade específica que possivelmente influenciará no seu desenvolvimento.

Essas brincadeiras dirigidas se tornaram, na escola, o que é chamado de jogo educativo, uma junção entre jogo e educação, que visa ao equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa para que o ensino seja mais eficiente, promovendo uma melhor aprendizagem. Esse é um jogo controlado que, segundo Kishimoto (2003), utiliza materiais ou situações que exigem ações orientadas para a aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais. Assim, o jogo dirigido é uma forma de o professor deixar as crianças brincarem sob sua supervisão e controle, ele tem o papel de direcionar e organizar as brincadeiras e deve participar ativamente junto com as crianças (Carvalho, Alves e Gomes, 2005).

Entretanto, segundo Vigotski (2008, p. 25), a brincadeira de faz de conta “deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”, ou seja, ela não pode ser pensada como um meio para atingir um fim, ela tem um fim em si própria: a criança brinca para satisfazer as necessidades e os desejos que não podem ser satisfeitos no momento. Dessa forma, quando a brincadeira de faz de conta é utilizada no contexto escolar como um meio que leva ao aprendizado, ela perde todo o sentido real que tem para a criança. A brincadeira de faz de conta é utilizada de forma manipuladora, tornando-se uma ferramenta a mais que o professor tem para motivar o aprender. Essa visão classifica a brincadeira de faz de conta necessária por

considerar que o aprendizado não pode ser motivador por si só e que a criança deve ser obrigada ou enganada com jogos e brincadeiras, por exemplo, para poder aprender.

A motivação é sim um fator que pode determinar o nível de aprendizado, pois as necessidades e os interesses da criança são fatores muito importantes que determinarão a sua concentração em uma certa atividade. Essa motivação pode ser interna, quando ela tem interesse no assunto, ou externa, quando um professor ou outros meios externos auxiliam na promoção da motivação. Dessa forma, o professor deve ter um papel desafiador, de criador de obstáculos, pois são esses desafios que irão agir na motivação das crianças, criando necessidades e gerando interesse em aprender, tornando o ensino motivador por si só, sem a necessidade do uso de brincadeiras ou de outras atividades para atrair as crianças para a sala de aula.

Como foi visto anteriormente, a brincadeira de faz de conta é uma atividade que é realizada pela criança como uma forma de lidar com a realidade e introjetar o mundo adulto no qual ela está inserida. Ela é caracterizada pela espontaneidade, criatividade, imprevisibilidade e por ser uma atividade livre. Essas são características muito bem vistas do ponto de vista do desenvolvimento humano como forma de auxiliar o desenvolvimento de habilidades como a criatividade e a socialização. Entretanto, quando a brincadeira é colocada dentro da escola, essas características são ignoradas, pois são consideradas como típicas de uma atividade improdutiva e que não dão ao professor o controle de como a situação irá e desenvolver. Então são criadas brincadeiras com a finalidade desejada pelo professor para estarem sob seu controle.

Assim, quando a brincadeira de faz de conta é utilizada na escola, muitas vezes ela é didatizada, e passa a ser utilizada como uma forma de fisgar o aluno para aprender por uma forma de ensino que está disfarçada de brincadeira, o que descaracteriza o ato de brincar. As atividades que são utilizadas para encobrir o ensino são tão autoritárias

quanto o ensino que se deseja criticar e encobrir, pois, dessa forma, o aluno está sendo manipulado. A grande queixa sobre ensino tradicional é o autoritarismo que é conferido ao professor que se torna detentor do conhecimento e faz com que o aluno aja de forma passiva, mas utilizar-se da brincadeira de forma manipuladora e enganosa não modifica em nada esse processo (Fortuna, 2000).

Dessa forma, quando o professor assume o papel de desafiador, ele deixa de ser um mero transmissor do conhecimento para ser um instigador, transformando os alunos em seres críticos capazes de absorver o conhecimento que lhes é passado e interpretá-lo, criticá-lo, não apenas aceitá-lo. O uso da brincadeira no contexto escolar como forma de aprendizado é apenas uma forma de mascarar a verdadeira forma de ensinar que está sendo aplicada, uma forma que visa apenas à transmissão de conhecimentos e, segundo Tunes e Bartolo (2009), a verdadeira aprendizagem deve implicar o esforço do próprio aluno para buscar conhecimento, o saber não pode ser apenas adquirido, deve ser incorporado com o esforço ativo do próprio aluno para que o entendimento e o discernimento sejam atingidos.

Segundo Vigotski (2008), as contribuições que o brincar proporciona para o desenvolvimento infantil são inquestionáveis, mas essas habilidades são desenvolvidas apenas como uma consequência da atividade que a criança está realizando, e não como o verdadeiro fim da brincadeira.

Dessa forma, considerar a brincadeira como atividade motivada pela idéia de que alguma outra atividade possa ser desempenhada de forma mais prazerosa é equivocada, pois a criança passa a ser considerada como um ser motivado pelo prazer, que não desempenha nenhuma atividade se esta não lhe proporcionar prazer no final, o que não é uma ideia correta, pois temos vários exemplos de atividades infantis que a criança desempenha independentemente do seu resultado ser prazeroso ou não, como

os jogos esportivos quando envolvem premiações, que geram um profundo sentimento de insatisfação quando seu resultado não é favorável à criança (Vigotski, 2008).

Considerações Finais

O presente estudo buscou evidenciar qual o papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança e analisar as diferentes concepções que os educadores e a própria sociedade tem a respeito da utilização de brincadeiras como auxílio para o ensino e o aprendizado na escola e qual o seu real papel nesse quadro.

Sabe-se que a brincadeira é uma importante ferramenta que auxilia no desenvolvimento de uma série de habilidades na criança, permitindo também que ela compreenda melhor o mundo no qual está inserida, introjetando a cultura e as regras do seu meio social.

Este estudo permitiu analisar ideias de vários autores pesquisados, como Kishimoto (2003), Wajskop (1995) e Vigotski (2008 e 2009), e os pressupostos das teorias do desenvolvimento a respeito das contribuições da atividade de brincar para o desenvolvimento infantil, como o desenvolvimento da linguagem, da capacidade sensório-motora, da afetividade, da moral, da socialização, dentre outras. Quando são utilizadas atividades coletivas, com interação de todas as crianças, além dessas habilidades, são desenvolvidos também sentimentos de cooperação e afeto.

Já quando pensada dentro da escola, a brincadeira não é tão bem vista. Vários autores dão ao professor o papel de mediador entre o conhecimento e a criança, tendo como uma de suas tarefas tornar o ensino mais prazeroso e atrativo, utilizando-se de recursos como a brincadeira. Entretanto, o real papel do educador é o de desafiar os alunos, proporcionando-lhes um ambiente no qual possam analisar o conhecimento que lhes é passado e criticá-lo, introjetando-o da forma como cada um o compreende, e não da forma exata que o professor transmite.

Quando isso é feito, o ensino se torna motivador por si só, sem a necessidade do uso de recursos para torná-lo interessante. A educação tem um sentido mais amplo do que apenas a simples transmissão de conhecimentos para as próximas gerações, ela tem o papel de formar homens como cidadãos críticos e capazes de produzir a partir de suas próprias reflexões e o papel desafiador do professor é decisivo para que esse processo seja bem sucedido.

Referências Bibliográficas

Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. LTC.

Boto, C. (2002). O Desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez.

Bordernave, J. D. & Pereira, A. M. (1993). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 13ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes.

Brasil. Lei 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 08 out 2010.

Brasil. Lei 9.394/1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 06 out 2010.

Carmo, A. R. (2009) O papel da escola e do professor na construção do saber crítico do aluno. . Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-papel-da-escola-e-do-professor-na-construcao-do-saber-critico-do-aluno-1361189.html>.

Acesso em: 04 out 2010

Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf> Acesso em: 27 out 2010.

Cordazzo, S. T. D. e Vieira, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf>. Acesso em: 25 out 2010

Dallabona, S. R. e Mendes, S. M. S. (2004). O Lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*.

Dayrell, J. (2001). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar? Disponível em : http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 02 nov 2010.

Friedmann, A. (1996). Brincar: crescer e aprender. São Paulo: Moderna.

Illich, I. (1985). Sociedade sem escolas. 7ª Edição. Petrópolis: Ed. Vozes.

Kishimoto, T. M. (2003). O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning.

Oliveira, T. L. (2008). A importância dos contos de fada no processo de ensino-aprendizagem. Monografia. Brasília: Uniceub

Piaget, J. (1994) O juízo moral na criança. São Paulo: Summus.

Postman, N. (1999) O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro:Graphia Editorial.

Tunes, E. e Bartolo, R. (2009) Dois sentidos do aprender. In: Martinez, A. M. E Tacca, M. C. R. V. A complexidade da aprendizagem. São Paulo: Alínea. P. 11-29.

Tunes, E. e Tunes, G. (2001) O Adulto, a Criança e a Brincadeira. Revista Em Aberto, Brasília, MEC/INEP.

Tunes, E (2001). O adulto na brincadeira da criança. Rio de Janeiro; Brasil

Vigotski, L. S. (1998) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009) Imaginação e criação na infância. Ática.

Vigotski, L. S. (2008) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Publicada em junho.

Wajskop, G. (1995) O brincar na educação infantil. Cad. Pesquisa, São Paulo, nº 92, p 62-69, fev.